

Kiersch, Johannes; Prange, Klaus

Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik zwischen Johannes Kiersch und Klaus Prange

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 543-555



Quellenangabe/ Reference:

Kiersch, Johannes; Prange, Klaus: Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik zwischen Johannes Kiersch und Klaus Prange - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 543-555 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144035 - DOI: 10.25656/01:14403

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144035>

<https://doi.org/10.25656/01:14403>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 4 – August 1986

I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- | | |
|-----------------------------|---|
| WOLFGANG KLAFKI | Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455 |
| ADALBERT RANG | Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477 |
| FRITZ OSER | Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489 |
| HANNELORE FAULSTICH-WIELAND | „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515 |
| VOLKER LENHART | Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529 |

II. Diskussion

- | | |
|--|---|
| JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE | Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543 |
| BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK | Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs 557 |

III. Besprechungen

- | | |
|---------------------|---|
| EWALD TERHART | WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579 |
| JAKOB MUTH | THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582 |
| HARTMUT TITZE | BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590 |
| ACHIM LESCHINSKY | HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592 |

IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- | | |
|---------------------------------|---|
| WOLFGANG KLAFFKI | The significance of classical theories of education for a modern concept of general education 455 |
| ADALBERT RANG | The meaning of 'general' in the concept of general education 477 |
| FRITZ OSER | Is general education too general and moral education too moralistic? 489 |
| HANNELORE FAULSTICH-
WIELAND | Computer education – The general education of the 21st century? 503 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | General education in societies with expanded leisure time 515 |
| VOLKER LENHART | General education and specialized training in the works of Max Weber 529 |

II. Discussion

- | | |
|--|--|
| JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE | A controversy on Rudolf Steiner's educational theory 543 |
| BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK | Students on their way to tertiary studies and vocations – Research on school careers in the North Rhine-Westphalia college school experiment 557 |

III. Book Reviews 579

IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik zwischen Johannes Kiersch und Klaus Prange

Zusammenfassung

Die im Jahre 1985 veröffentlichte kritische Darstellung der Waldorf-Pädagogik von KLAUS PRANGE (Erziehung zur Anthroposophie. Heilbrunn 1985) wird zum Gegenstand einer Auseinandersetzung, die sich wesentlich auf den wissenschaftlichen Status der anthroposophischen Menschenkunde und auf Konsequenzen ihrer praktischen Umsetzung konzentriert. J. KIERSCH weist für die Waldorf-Pädagogik das kritische Urteil K. PRANGES über die Erkenntnislehre STEINERS sowie über das geschlossene Welt- und Menschenbild der Waldorf-Pädagogik entschieden als unbegründet und seinerseits dogmatisch zurück. In der Erwiderung verdeutlicht K. PRANGE noch einmal die Logik seines Arguments und artikuliert Zweifel an der behaupteten Offenheit der anthroposophischen Pädagogik für die Ergebnisse kritisch-rationaler Forschung.

JOHANNES KIERSCH

Wie läßt sich die Pädagogik Rudolf Steiners verstehen?

Bemerkungen zu einem vorläufigen Versuch über ein ungelöstes Problem

Die Pädagogik RUDOLF STEINERS fordert in zweifacher Hinsicht zur Kritik heraus: Sie hat Erfolg, und sie hat keine hinreichend gesicherte Theorie. Eine „erste umfassende und systematische Untersuchung der anthroposophischen Pädagogik aus nicht-anthroposophischer Sicht“, wie der Umschlagtext zu dem Buch von KLAUS PRANGE: Erziehung zur Anthroposophie – Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik (Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985. 192 S., DM 16,-), verheißt, darf deshalb mit allgemeinem Interesse rechnen. PRANGE behandelt seinen schwierigen Gegenstand (vgl. den Forschungsbericht des Rezensenten in Z.f. Päd. 28 [1982], S. 837–846) mit der Sicherheit des Fachmanns, der sich auskennt und mit wenigen Griffen für Aufklärung sorgt. Nach seiner Auffassung handelt es sich bei der Ideenwelt STEINERS um ein gigantisches Manöver von Selbsttäuschungen, das in die Praxis einer „absoluten“ Erziehung einmündet, einer Erziehung mit festen Gewißeiten und totaler Determination. Das ganze beruht seiner Meinung nach auf einem weitläufigen Zusammenhang von Spekulationen, die da, wo sie sich philosophisch geben und mit dem Anspruch auf „wissenschaftliche“ Sicherheit auftreten, auf ein im Grunde sehr einfaches Mißverständnis zurückzuführen sind: auf die Verwechslung des beim Erkenntnisvorgang seelisch *Erleben* mit dem objektiv-real *Gegebenen*. Nebenher zeigt sich, daß sowohl STEINERS Erkenntnislehre als auch die zentralen methodisch-didaktischen Prinzipien der Waldorfschule auf den österreichischen Herbartianismus zurückgehen, dem STEINER während seiner Wiener Studienzeit ausgesetzt war. Damit erscheint die Zielsetzung des Buches (S. 15) erreicht: Der zeit- und ideologiegeschichtliche Ort der Waldorfpädagogik ist bestimmt, und „die Naivität..., die der Waldorfschule einen unverdienten Kredit verschafft hat“, ist aufgelöst.

Nun muß man dem Buch zugute halten, daß es sich nicht um ein neutrales, nüchternes Forschungsprotokoll handelt, sondern um eine Streit- und Schmähschrift. Der Verfasser schreibt leidenschaftlich engagiert, auf weite Strecken polemisch. Das braucht kein Schaden zu sein. Auch scharfe und einseitige Angriffe können zur Wahrheitsfindung beitragen, und man mag sie gegenüber der hagiographischen Langeweile anthroposophischer Selbstdarstellungen als reinigendes Gewitter begrüßen. Es wäre bedauerlich, wenn die zugrunde liegende Problematik im Streit der Parteien über bloße Stilfragen weiter verdeckt bliebe. Denn der Verfasser *gibt* noch keineswegs, wie er meint, gültige Antworten. Er *proviziert* sie. Das klärende Gespräch muß erst noch folgen. Unter diesem Gesichtspunkt ist den Kernthesen des Buches entschieden zu widersprechen. Der Rezensent befindet sich dabei in der schwierigen Lage, ähnlich wie STEINER in seiner klassischen Auseinandersetzung mit MAX DESSOIR (GA 21), eilig hingesezte Behauptungen in geduldiger Kleinarbeit überprüfen zu müssen und das Ergebnis nicht ausufern lassen zu dürfen. Es sei deshalb eine exemplarische Stichprobe erlaubt.

PRANGE interpretiert an entscheidender Stelle seiner Argumentation eine Passage aus der Autobiographie STEINERS (GA 28), in der er „in allgemeiner Weise das Erkenntnisverfahren..., das für die anthroposophischen Wesenseinsichten kennzeichnend ist“, dargestellt sieht (S. 58). (Er gibt die acht Zeilen mit nicht weniger als fünf sinnentstellenden Druckfehlern und unter Weglassung der Hervorhebungen STEINERS wieder.) STEINER beschreibt in dem Kapitel, dem die Stelle entnommen ist, wie er nach langen Bemühungen um einen sachgemäßen Begriff des Erkennens dazu kommt, im Sinne der von ihm philosophisch erschlossenen und in seinem erkenntnistheoretischen Frühwerk (GA 1–4) beschriebenen naturwissenschaftlichen Phänomenologie GOETHES, die Leistungskraft abstrakter Theoriebildungen skeptischer einzuschätzen und auf die im Anschauen zutage tretende Sachlogik der sinnlich gegebenen wie der innerseelischen Erscheinungen aufmerksam zu werden. Der Text bezieht sich, biographisch gesehen, auf den Übergang vom Stadium der „Philosophie der Freiheit“ von 1894 (GA 4), die in gewisser Hinsicht die rein philosophische Phase in der Entwicklung der STEINERSchen Erkenntnislehre zusammenfassend abschließt (und die keineswegs, wie PRANGE S. 33 behauptet, die erste öffentliche Schrift STEINERS ist), auf die Position der späteren, stärker an einer psychologischen und im engeren Sinne anthroposophischen Lösung des Erkenntnisproblems interessierten Werken (GA 7–21). Er könnte sich durchaus als Schlüsselpunkt für ein gültiges Verständnis der Entwicklung STEINERS, seiner Anthroposophie und insbesondere seiner Erkenntnislehre erweisen, aber doch nur bei sorgfältiger Berücksichtigung und behutsamer Deutung aller in Frage kommenden biographischen und systematischen Bezüge. Zumindest wäre die im Fortgang der STEINERSchen Schilderung (a.a.O., S. 323 ff.) auftretende Unterscheidung von „Begriffs-Erkentnis“, „ideell-geistiger Erkenntnis“ und leibfreier eigentlicher „Geist“-Erkenntnis näher zu untersuchen. Dabei wäre STEINERS erster Versuch einer philosophisch-psychologischen Rechtfertigung seiner späteren Erkenntnislehre vor dem Forum der Fachwissenschaft, sein Vortrag auf dem Philosophiekongreß von 1911 in Bologna (GA 35), einzubeziehen, seine KANT-Kritik (R. E. KÜGLER: Kants „Grenzen der Erkenntnis“ in der Kritik R. STEINERS. Diss. Dortmund 1983), vor allem aber die von PRANGE offenbar übersehene Schrift „Von Seelenrätseln“ (GA 21), in wel-

cher das Verhältnis von Anthroposophie und naturwissenschaftlich-empirischer Forschung, wie STEINER es sieht, am eindeutigsten bestimmt erscheint. (Zu der dabei entwickelten Sinneslehre vgl. H.J.SCHEURLE: Die Gesamtsinnesorganisation. Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Sinneslehre. Phänomenologische und erkenntnistheoretische Grundlagen der allgemeinen Sinnesphysiologie. Stuttgart ²1984.) Schließlich wäre auf einschlägige Arbeiten der wichtigeren philosophischen Schüler STEINERS (vor allem wohl CARL UNGER, GEORG KÜHLEWIND, HERBERT WITZENMANN) Rücksicht zu nehmen.

Wie geht PRANGE demgegenüber vor? Zunächst löst er sein Zitat aus dem Kontext heraus, so daß der ursprüngliche Gedankengang nicht mehr faßbar wird und nur noch der Eindruck entsteht, STEINER habe etwas gegen klare begriffliche Analyse. Die für ein genaueres Verständnis notwendigen Bezüge zum Gesamtwerk werden übergangen. Nicht einmal so elementare Gegebenheiten wie der Erkenntnisbegriff der „Philosophie der Freiheit“ oder STEINERS Bild von der naturwissenschaftlichen Erkenntnisweise GOETHEs werden berücksichtigt (vgl. die Dissertation des WEIZSÄCKER-Schülers C.GÖGELEIN: Zu Goethes Begriff von Wissenschaft auf dem Wege der Methodik seiner Farbstudien. München 1972, S. 188–193). Wo STEINER meint, daß sich durch geduldige, anschauend übende Hingabe an Wirkliches die Subjektivität des kombinierenden Verstandes auf begleitende Funktionen der Orientierung und Kontrolle beschränken lasse, so daß einerseits das Sinnenfällige, andererseits das innerseelisch-geistig Gegebene ohne Verfälschung durch diese Subjektivität als objektiver Wesenszusammenhang sich äußern können, sieht PRANGE einen „Salto mortale“ in phantastische Willkür auftreten. „Was STEINER tut, ist folgendes: Er identifiziert den erlebten Vollzug des Hinsehens, Beobachtens und Urteilens mit dem Erkannten, als ob es sich um den gleichen Gegenstand handelt... Er schließt von der Wirklichkeit des Vorstellens auf die Wirklichkeit des Vorgestellten... Sein Gedanke ist: wenn wir uns in etwas hineinleben und hineindenken, es bildhaft vergegenwärtigen, dann ist das Erleben des Vorstellens ein Nachweis der Sache“ (S. 59 ff.). Weder in den von PRANGE als Belege angeführten Textstellen noch sonstwo im Werk STEINERS, soweit wir sehen, findet sich ein überzeugender Anhaltspunkt für diese eigenartige Interpretation der anthroposophischen Erkenntnislehre. Daß STEINER den niemals abschließbaren Prozeß des Erlebens, des wiederholenden Sich-Einfühlens so besonders ernst nimmt und immer wieder auch theoretisch zu fassen sucht, ähnlich den zeitgenössischen Vertretern der Lebensphilosophie, ist kein Grund dafür, ihm einen so elementaren Denkfehler wie die Verwechslung von Verfahren und Gegenstand des Erkennens zu unterstellen.

Die von PRANGE bekräftigte These von der Irrationalität und Wissenschaftsfeindlichkeit der philosophischen Vorentscheidungen, auf welche die Praxis der Waldorfschulen sich beruft, ist in letzter Zeit – in vorsichtigerer Form – mehrfach vertreten worden (vgl. z. B. ACHIM LESCHINSKY: Waldorfschulen im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 1983, S. 255–278; HEINER ULLRICH: Anthroposophie – zwischen Mythos und Wissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 1984, S. 443–471). Es erscheint für einen fruchtbaren Fortgang der Diskussion wichtig, festzustellen, daß sie auch durch das ausführliche Votum PRANGES nicht überzeugend gesichert wird. STEINER kritisiert häufig die reduktionistische Sichtweise des empirischen Positivismus, und er wendet sich gegen einzelne wissenschaftliche

Positionen, aber er ist zugleich durchgehend der Überzeugung, daß seine anthroposophische „Geisteswissenschaft“ die auf Sinnesdaten bezogene empirische Forschung nicht ersetzen könne und daß sie sich widerspruchsfrei mit ihr vereinbaren lassen werde. PRANGE interpretiert fehlerhaft und kennt weder das einem gültigen Urteil zugrunde zu legende Textmaterial noch den Stand der Diskussion unter den philosophischen Schülern STEINERS in hinreichendem Umfang. Die von ihm aufgegriffene These bleibt, wie bisher, eine leere Behauptung.

Auch bei seiner Darstellung anderer Sachgebiete der Anthroposophie verformt PRANGE den eigentlichen Sachverhalt bis zur Unkenntlichkeit. So etwa, wenn er dem Kunstunterricht der Waldorfschule einen Mangel an Hinführung zu kritischer Analyse unterstellt (S. 135 ff.) und behauptet, bei STEINERS Kunstauffassung handele es sich – im Gegensatz zu den frei rivalisierenden, von wechselnden Perspektiven und einem hohen Reflexionsgrad gekennzeichneten Kunstströmungen der Gegenwart – um „ästhetische Regression auf vormoderne, wenn nicht archaische Bewußtseinsstufen“ (S. 150), um urteilslose Identifikation mit autoritären Setzungen, um Kunst als „Code des Absoluten und Abbild des anthroposophischen Weltenplans“ (S. 140). PRANGE will damit seine Thesen vom Absolutheitsanspruch und vom Antirationalismus der Waldorfpädagogik stützen. Er berücksichtigt dabei weder STEINERS Ästhetik, wie sie spätestens seit der prägnanten Zusammenfassung durch H. BIESANTZ (*Das Goetheanum*. Dornach 1978, S. 83–89) allgemein zugänglich ist, noch deren fachwissenschaftliche Diskussion, die – zumindest hinsichtlich der architektonischen Intention STEINERS – zu gänzlich anderen Schlußfolgerungen geführt hat (M. BOCKEMÜHL: *Die Goetheanumbauten in Dornach. Aspekte einer konkreten Architektur*. Stuttgart 1985), noch die neueren einschlägigen Publikationen zur Unterrichtsmethodik. So hat in dem von ihm benutzten Sammelband der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft der Kasseler Germanist P. GUTTENHÖFER im einzelnen dargelegt, welche dominierende Rolle ästhetische Reflexionen im Deutschunterricht der Oberstufe in der Waldorfschule spielen (S. LEBER [Hrsg.]: *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt 1983, S. 134–164). Die erlebnisbetonte Einseitigkeit, die PRANGE gerade in den sprachkünstlerischen Unterricht der Waldorfschule hineininterpretiert, ist bei STEINER nirgendwo gemeint, insbesondere auch nicht mit der (S. 137) zitierten psychologischen Polaritätenreihe von „Wollen, Sympathie, Phantasie, Imagination“ und „Erkennen, Antipathie, Gedächtnis, Begriff“ aus der „Allgemeinen Menschenkunde“, bei der es STEINER gerade um Vermittlung und Ausgleich der Gegensätze und nicht um blinde Emotionalität zu tun ist.

Ähnlich steht es mit der Sozialtheorie STEINERS (S. 153 ff.). PRANGE entnimmt der programmatischen Darstellung über die „Kernpunkte der sozialen Frage“ von 1919 (GA 23) die richtige Einsicht, daß es sich bei der Lehre von der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ nicht um eine Utopie, sondern um eine Methodenlehre handelt. Statt aber nun auf die methodischen Ansätze STEINERS unbefangen einzugehen und wenigstens den einen oder anderen davon korrekt zu referieren, deutet er – seiner These vom Absolutheitsanspruch der Anthroposophie folgend – STEINERS einleitende Betrachtungen über die gegenwärtige „Ohnmacht“ des Kultur- und Geisteslebens und die Notwendigkeit seiner Befreiung in einem heimlichen Wissens- und Herrschaftsanspruch um, wie ihn – in weniger

heimlicher Form – PLATO seinen Philosophenkönigen zugeordnet hat. Bereits der anschließende Gedankenschritt STEINERS, der die Befreiung des *Rechts*lebens zum Inhalt hat, entgeht seiner Aufmerksamkeit, weil er der vorgefaßten These nicht entspricht. So wird die selbständige Funktionsweise jedes der drei Glieder des sozialen Organismus, wie STEINER sie beschreibt (GA 23, 24, 328–341), nicht im mindesten hinreichend deutlich. Von der umfangreichen Sekundärliteratur werden weder das Standardwerk von STEFAN LEBER (Selbstverwirklichung – Mündigkeit – Sozialität. Eine Einführung in die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus. Stuttgart 1978) noch die wichtige neuere Arbeit des niederländischen Soziologen DIETER BRÜLL (Der anthroposophische Sozialimpuls. Schaffhausen 1984) auch nur erwähnt. Beide Schriften zeigen, wie weitgehend inzwischen die Soziallehre STEINERS in ihrem ganzen Detailreichtum erschlossen, überschaubar gemacht und weiterentwickelt worden ist. Insbesondere behandeln sie ausführlicher und systematischer, als es STEINER selbst während der Stuttgarter Dreigliederungskampagne tun konnte, die von PRANGE kritisch gestellte Frage nach der konkreten Operationalisierung der in den „Kernpunkten“ noch sehr allgemein umrissenen Ideen. BRÜLL erörtert in einem besonderen Kapitel die „Pathologie des anthroposophischen Sozialimpulses“ und berührt dabei manche der Fehlentwicklungen, die PRANGE Anlaß zu der unangemessenen Schärfe vieler seiner Urteile gegeben haben mögen. Jedenfalls sind STEINER und seine Schüler als Sozialtheoretiker sehr viel präziser, realitätsnäher und selbstkritischer, als sie hier hingestellt werden.

Hinsichtlich des im umfangreicheren zweiten Teil des Buches unternommenen Versuchs, die gewonnenen Ergebnisse auch im Bereich der Waldorfpädagogik nachzuweisen, können wir uns auf wenige Anmerkungen beschränken. Wir übergehen dabei die dürftig begründete Herbartianismus-These, deren Hauptmangel darin liegt, daß sie STEINERS philosophiegeschichtliche Stellungnahme zu HERBART (in GA 18) und vor allem die in „Von Seelenrätseln“ (GA 21) entwickelte Psychologie des Vorstellens nicht berücksichtigt. Im übrigen fehlt wiederum eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur. PRANGE kann sich zum Vorwurf der generellen Theorie- oder Wissenschaftsfeindlichkeit, den er auch gegenüber der Unterrichtspraxis und dem Lehrplan der Waldorfschule erhebt, nur versteigen, weil er deren wissenschaftstheoretischen und unterrichtsmethodischen Diskussionsstand nicht kennt oder für unwichtig hält. So hat der Bielefelder Didaktiker und Begründer der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim, ERNST SCHUBERTH, in zahlreichen Beiträgen die Fruchtbarkeit der Anthropologie STEINERS für die Theorie des mathematischen Unterrichts herausgearbeitet (zusammenfassend, mit ausführlichen Literaturhinweisen, in D. VOLK [Hrsg.]: Kritische Stichwörter zum Mathematikunterricht. München 1979, S. 350–365). Die Zeitschrift „Elemente der Naturwissenschaft“ (Dornach/Schweiz, seit 1964) hat in einer Fülle fachlicher Beiträge besonders aus den Bereichen der Biologie und der physikalischen Grundlagenforschung die theoretischen Ansätze der „goetheanistischen“ Phänomenologie STEINERS am Detail verifiziert und wissenschaftstheoretisch abgesichert (für die Biologie zusammenfassend W. SCHAD [Hrsg.]: Goetheanistische Naturwissenschaft. 4 Bde. Stuttgart 1982 ff.). Die Mitarbeiter der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart und Kassel haben sich seit Jahren um

die pädagogische Nutzenanwendung der dabei gewonnenen Ergebnisse bemüht und gezeigt, daß ein vom unmittelbar sinnlich Gegebenen ausgehender naturwissenschaftlicher Unterricht heute als methodisch-didaktische Alternative schlüssig begründet werden kann (beispielhaft M. v. MACKENSEN: Klang, Helligkeit und Wärme. Phänomenologischer Physikunterricht, entwickelt aus Praxis und Theorie der Waldorfschule. Manuskriptveröffentlichung Kassel 1982). Die Waldorfschule versucht im Umgang mit den Naturerscheinungen auf ihre Art zu erreichen, was mit etwas anderen Akzentsetzungen MARTIN WAGENSCHNIG in seinen klassischen Unterrichtsbeispielen angestrebt hat. Daß sie dabei die gewohnten Grenzen einer reduktionistischen Populärwissenschaft an vielen Stellen durchbricht, vielleicht sogar im Sinne eines Paradigmenwechsels in Frage stellt, berechtigt nicht dazu, sie als antimodernistisch oder wissenschaftsfeindlich abzutun. Die gängigen Erklärungsmodelle, die heute den naturwissenschaftlichen Schulunterricht beherrschen, haben im Lehrplan der Waldorfschule durchaus ihren Platz. Aber sie bilden nicht das Fundament und nicht das endgültige Fazit der Betrachtung. PRANGE leitet aus seiner sehr vorläufigen Einsicht in diesen Tatbestand einen Vorwurf her, der sich bei genauerer Betrachtung nicht halten läßt.

Ähnlich steht es mit der Behauptung, in der Waldorfschule werde autoritäre Manipulation betrieben. Der heute so leicht angreifbare pädagogische Autoritätsbegriff STEINERS wird einseitig überzeichnet, obwohl in der breit angelegten Studie von HANS MÜLLER-WIEDEMANN (Mitte der Kindheit – das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Eine biographische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung. Stuttgart 1980, besonders S. 279 ff.) seit Jahren eine ausgewogene Darstellung der gegebenen Problematik vorliegt, auf die sich ein vorsichtigeres Urteil hätte stützen können. Bei MÜLLER-WIEDEMANN wird einsichtig, daß die Entwicklungspsychologie STEINERS nicht notwendig in eine traditionalistische Auffassung des Autoritätsbegriffs einmünden muß, wie sie im Bereich der Waldorfpädagogik etwa von E. GABERT vertreten wurde (Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren. Stuttgart 1952; Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes. Stuttgart 1951). Man mag (wie z. B. F. BECKMANNSHAGEN: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Wuppertal 1984) der Waldorfschule in ihrer derzeitigen Form einen Hang zu puritanischem Rigorismus und damit auch zu autoritärem Erziehungsstil vorwerfen. Der Autoritätsbegriff, den STEINER in seinen pädagogischen Vorträgen im Sinne eines Leitmotivs als maßgebend für den Lehrer und Erzieher des zweiten Jahrsiebs beschreibt, ist mit diesem Vorwurf nicht getroffen.

Ebensowenig ist es gerechtfertigt, wenn PRANGE die harmlosen „Zeugnissprüche“ des „Klassenlehrers“ der Waldorfschule oder die Temperamentenlehre STEINERS zu heimtückischen Instrumenten der Charaktermanipulation hochstilisiert. STEINER schlägt den Waldorflehrern vor, ihre Schulklassen nach den bekannten vier Temperamenten zu gruppieren, und zwar im wesentlichen aus zwei Gründen. Er ist der Meinung, daß Kinder mit ähnlicher Temperamentkonstitution sich gegenseitig korrigieren, in ihrer Einseitigkeit ohne Zutun des Lehrers aneinander „abschleifen“, und er verspricht sich vom Wechsel des methodischen Stils, der dem Lehrer abgefordert wird, wenn er sich an die unterschiedlichen Temperamentgruppen wendet, mehr Phantasie und Lebendigkeit im Unterricht (GA 295). Später meint er auch entdeckt zu haben, daß die Temperamentkonstitution des Leh-

ners schädliche Spätwirkungen auf die Gesundheit des Kindes haben kann, wenn sie nicht durch Selbsterziehung im Zaum gehalten wird (GA 308 und 309). Man wird dagegen manches einwenden können. Man kann mit ULLRICH (a.a.O.) der Meinung sein, daß STEINERS Temperamentenlehre als deskriptives charakterologisches Begriffssystem nicht konkurrenzfähig sei. Aber aus den auf Selbstkorrektur der Schüler und auf Selbsterziehung des Lehrers gerichteten Äußerungen STEINERS herauslesen zu wollen, daß hier eine – womöglich auch noch in der anthroposophischen Karmalehre begründete – Manipulation von Kinderschicksalen intendiert sei oder doch praktisch stattfinde, wie PRANGE das tut, entbehrt jeder Grundlage. Was bleibt, ist allenfalls die banale Feststellung, daß Waldorfschulen die ihnen anvertrauten Kinder nicht nur informieren, sondern erziehen wollen. Auch das von PRANGE als Indiz für manipulative Tendenzen angeführte Zeugniswesen der Waldorfschule kann man anders werten. Im Sinne der nützlichen Kategorien, nach denen D.BENNER und J.RAMSEGER (Z.f.Päd. 31 [1985], S. 151 ff.) die von ihnen untersuchten Gutachtenzeugnisse von Regelschulen unterschieden haben, darf man das ideale Waldorfzeugnis „entwicklungsbezogen“ nennen. Daß es auch an Waldorfschulen „normative“, „beschönigte“ und bloß „deskriptive“ Zeugnisse gibt – denen die genannten Autoren wenig Wert beimessen –, ist selbstverständlich.

Ein für künftige Untersuchungen vielversprechender Fragenbereich eröffnet sich mit PRANGES Beispielen für „anthroposophisches“ Gedankengut im Lehrstoff der Waldorfschule. Nach Auffassung STEINERS und der Waldorflehrerschaft, die PRANGE korrekt wiedergibt, ist in diesem Punkt streng zu unterscheiden. Die *Methode* des Unterrichts soll „anthroposophisch“ sein, der *Inhalt* abhängig von den konkreten menschlichen Verhältnissen der jeweiligen Schule, vom Konsens der Eltern und Lehrer. Es wäre demnach auch eine islamische oder eine buddhistische Waldorfschule – die es noch nicht gibt – denkbar. Lassen sich aber Methode und Inhalt wirklich so säuberlich trennen? Außerdem besteht kein Zweifel daran, daß den Kindern der Waldorfschule eine ganz bestimmte Auffassung von der Stellung des Menschen in der Welt, von seinen Beziehungen zu den Naturreichen, von der damit gegebenen Verantwortung gegenüber den Wundern der Schöpfung vermittelt werden soll. „Zuletzt wird alles in der Auffassung des Kindes zusammenströmen müssen in der Idee vom Menschen. Diese Idee vom Menschen darf bleiben.“ Für PRANGE muß dieser unter Waldorflehrern berühmte Satz der „Allgemeinen Menschenkunde“ STEINERS (GA 293, S. 141) die Kernthese des anthroposophischen Indoktrinationsprogramms sein. Für STEINER ist sie Ausdruck der in „Von Seelenrätseln“ (GA 21) vertretenen Meinung, daß Anthroposophie und vorurteilslose empirische Forschung („Anthropologie“) sich in einer „Philosophie über den Menschen“ verständigen und einig werden können. Der Unterrichtsstoff der Waldorfschule kann, so gesehen, einzelne Elemente enthalten, die „anthroposophisch“ anmuten. Sie werden aber zugleich auf überzeugende Weise rein empirisch („anthropologisch“ im Wortgebrauch STEINERS) begründet sein müssen. Für die Lehrer der Waldorfschule liegt darin ein wichtiges Kriterium ihrer geistigen Selbständigkeit gegenüber dem überragenden Begründer ihrer Pädagogik. Es kann nicht schaden, daß PRANGE sie darauf – wenn auch in unangemessener Überzeichnung der wirklichen Verhältnisse – so nachdrücklich hinweist. Zugleich aber stellt sich damit die Frage nach einer genaueren Be-

schreibung der von STEINER gemeinten empirisch begründeten und philosophisch erhellten „Idee vom Menschen“, um die es im Lehrplan der Waldorfschule geht, in ihrem Verhältnis zu den entsprechenden Begriffen anderer didaktischer Konzepte (Ansätze dazu bei H. DANNER: *Zum Menschen erziehen. Pestalozzi – Steiner – Buber.* Frankfurt 1985). Wollen wir nach ADOLF PORTMANN unterrichten? Nach SKINNER? Nach LORENZ? Die Lehrer der Waldorfschule sind dem Problem einer anthropologischen Grundlegung der Fachdidaktik nicht ausgewichen. Sie bemühen sich darum, das verbreitete populärwissenschaftlich-mythische Bild von der Stellung des Menschen zum Kosmos durch ein rational reflektiertes zu ersetzen, soweit dafür heute die notwendigen empirischen und philosophischen Grundlagen gegeben sind. Anthroposophische Glaubenswahrheiten sind kein Ersatz für solche Grundlagen und werden in den Waldorfschulen auch nicht so verstanden.

Welche Perspektiven ergeben sich damit aus PRANGES Darstellung? Eine künftige STEINER-Forschung, die Anspruch auf wissenschaftliche Zuverlässigkeit erheben will, wird sich zunächst sehr viel eingehender, als dies bisher geschehen ist, um die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu kümmern haben, ausgehend von den philosophischen Frühschriften STEINERS und vor allem von seinem wissenschaftstheoretischen Hauptwerk „Von Seelenrätseln“ (GA 21). Sie wird sich um Ausgewogenheit bemühen müssen. Polemische Attacken können Anstöße geben, aber sie liefern kein gültiges Urteil. Eine breitere und gründlichere Auseinandersetzung mit der anthroposophischen Sekundärliteratur, mit dem weit über STEINER hinausgehenden derzeitigen Entwicklungsstand der Waldorfpädagogik ist zu fordern. STEINERS Bild vom Menschen als Kern-Idee des Unterrichtsstoffs der Waldorfschule ist mit anderen anthropologischen Konzeptionen, die heute im Schulleben gelten, zu vergleichen. Hinter all dem erhebt sich die Frage nach der Eigenart der Begriffswelt STEINERS, die einer behutsamen und weit ausgreifenden hermeneutischen Klärung bedarf. Im Hinblick auf solche Aufgaben mag PRANGES Buch als Denkanstoß nützlich sein.

KLAUS PRANGE

Mythisch – Allzumythisches

Die Kritik von KIERSCH ist wohl das, was man vernichtend zu nennen pflegt. Gewiß, es werde ein „Denkanstoß“ gegeben, doch, in KIERSCHS Verständnis, eher so, wie ein Fremdkörper den eigenen Körper zu einer Immunreaktion herausfordert, die ihn nachher umso gesünder dastehen läßt. Angefangen bei den philologischen Ungenauigkeiten über dürftige ideengeschichtliche Ableitungen und die völlige Verkenntung des erkenntniskritischen Grundgedankens bei STEINER bis zu den Verzeichnungen, die Einzelzüge der Waldorfschule betreffen: fast durchgängig sieht KIERSCH Mängel in der Auslegung und polemische Einseitigkeit des Urteils. Dabei hätte eine eingehendere Lektüre zum Beispiel der „Seelenrätsel“ von

STEINER selbst und dann vor allem der breiten Anschlußliteratur seiner Anhänger mich eines Besseren belehren und von der Ergiebigkeit des anthroposophischen Blicks überzeugen können. Nun gut, man kann immer noch fleißiger sein; und für die Zitier- und Druckfehler bin ich bereit, ein „*mea culpa*“ zu sprechen, nicht aber für den Kern der Sache, nämlich erstens die These, daß die Waldorfschule ein Ort für die Erziehung zur Anthroposophie ist, und zweitens schon gar nicht für die Auffassung, daß STEINERS Lehre vom seherischen Erkennen und die Anthroposophie auf Sand gebaut sind.

Was den ersten Punkt angeht, scheint KIERSCH mir zuzustimmen, daß nämlich in der Waldorfschule anthroposophisch nicht nur der Form, sondern auch dem Inhalte nach unterrichtet und erzogen wird. In der Tat lassen sich Inhalt und Form nicht „säuberlich trennen“, wie es die offizielle Lesart wahrhaben will. Was STEINER dazu gesagt hat, findet sich am Ende seiner ersten Vortragsreihe in Stuttgart (1919): „Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren, Anthroposophie ist kein Lehrinhalt, aber wir streben hin auf praktische Handhabung der Anthroposophie“ (GA 293, Anhang). Die Bemerkung sieht eindeutig aus und ist doch wieder so gehalten, daß sie für unterschiedliche Argumentationszwecke benutzt werden kann.

Einerseits kann Anthroposophie gar nicht schulisch vermittelt werden, sie ist ja keine Lehre; aber andererseits wird sie doch „gehandhabt“, und dann muß sie schon bekannt und als Lehre gewußt sein, wie anders könnte sie sonst ausgeübt werden? In der ersten Hinsicht können die Waldorfpädagogen sagen, ihre Schule sei keine Weltanschauungsschule; in der zweiten Hinsicht (und für den eigenen Hausgebrauch) ist sie es eben doch: die Handhabung ist die Botschaft. Diese Zweideutigkeit gilt für die Waldorfpädagogik und für die Anthroposophie allgemein. Sie liegt darin, daß beides zugleich richtig sein soll: Bestimmtheit und Unbestimmtheit; Offenheit in der Sache und doch methodisch strenge Ausübung, die faktisch keine andere Sache erlaubt als eben die anthroposophische. Dem Interpreten wird bei dieser Konstellation zugemutet, mit der Optik und Verfahrensweise der anthroposophischen Einübung zugleich auch die Inhalte zu übernehmen und über diese Lehrinhalte auch nur befinden zu dürfen, wenn er diese Optik anerkennt. Eine Kritik, die diese Spielregel nicht beherzigt, gerät zum Tabubruch.

Tatsächlich besteht die Zumutung für den Interpreten darin, daß von vornherein das zentrale Motiv der anthroposophischen Pädagogik anerkannt werden muß, nämlich die „Idee vom Menschen“, die in der Auffassung des Kindes zusammenströmen soll. In dieser allgemeinen Fassung braucht man diese Formel zwar keineswegs als „Indoktrinationsprogramm“ anzusehen, wie KIERSCH mir unterstellt. Die Frage ist aber, *welche* Idee vom Menschen hier maßgebend ist, und das zeigt bei STEINER der (von KIERSCH nicht mitgeteilte) Zusammenhang: Natur und Kosmos werden anthropomorph dargestellt; Lamm und Maus, aber auch Sonne, Mond und Sterne werden mit menschlich-moralischen Zügen ausgestattet. Diese Personifizierung ist jedoch nicht als metaphorischer Schein zum Zwecke der Erziehung gedacht (wie in Fabel und Märchen), sondern sie ist sachlich-ontologisch begründet, weil der Mensch, wie STEINER in der zweiten Stuttgarter Vortragsreihe seinen Waldorflehrern einprägt, „eine Synthesis der ganzen Natur“ ist (GA 194, 17. Vortrag).

Wenn irgend etwas eine Lehre ist, dann dies: Mensch und Kosmos sind konform; der Mensch ist ein Kosmos im kleinen, der Kosmos ein Mensch im großen. Das ist das

„*fundamentum inconcussum*“ der Anthroposophie und ihrer Erziehungslehre. Darauf beruhen die weitläufigen Korrespondenzen zwischen den verschiedenartigsten Gebieten, und daraus ergeben sich Thema und Lehrverfahren des Unterrichts. Ohne diese „ganz bestimmte Auffassung von der Stellung des Menschen in der Welt“ (KIERSCH) wäre auch das spezifische Erziehungsverständnis der Waldorflehrer unbegreiflich, wonach „man in aller Erziehung eine Art Fortsetzung der vorgeburtlichen Tätigkeit bewirkt“ (GA 293, 2. Vortrag).

Daraus folgt, daß die pädagogische Methode des Waldorfunterrichts dann begründet ist, wenn auch die „ganz bestimmte Auffassung von der Stellung des Menschen in der Welt“, das heißt, wenn die Anthroposophie hinreichend begründet ist. Dies betrifft den zweiten Punkt in der Kritik von KIERSCH, nämlich die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie, von der ich mich in der Tat nicht überzeugen kann.

Um zunächst zu sehen, was zu begründen wäre, braucht man sich nur die Behauptungen vor Augen zu führen, mit denen STEINER sein Erziehungskonzept in den Stuttgarter Vorträgen von 1919 gestützt hat. Aus seiner Grundgleichung von Kosmos und Mensch leitet STEINER sehr genaue und pädagogisch relevante Einzelaussagen ab; so die Lehre von der Dreigliederung des Menschen, von den drei Geburten mit der dazugehörigen Leiber-Lehre, von dem Zusammenhang zwischen Vorstellen und vorgeburtlichem Dasein, dem Zusammenhang zwischen Fühlen und Atmung, Haupt und Kosmos, Wollen und Gliedmaßen und vieles andere mehr. Das soll hier nicht wiederholt werden. Es kann kein Zweifel sein, daß diese Ansichten nicht den Status vorläufiger Hilfsbegriffe zur Erzeugung künftigen Wissens haben, sondern daß sie für STEINER gesichertes Wissen sind, das einer rationalen Prüfung standhält. Deshalb können sie ja auch zur Handhabung der anthroposophischen Erziehung dienen; und die Frage ist, wie dieses Wissen legitimiert ist.

Wer das bei STEINER herausfinden will, sieht sich enttäuscht. Wo er seine Befunde mitteilt, sagt er nichts über die Methode ihrer Entdeckung, und wo er über die Methode der seherischen Erkenntnis spricht, läßt er die Einzelheiten etwa der Karma-Lehre, der Re-Inkarnationstheorie usw. beiseite. So wird in den „Seelenrätseln“ das übliche wissenschaftliche Denken auf die Bearbeitung von Sinnesdaten reduziert (als ob diese nicht schon theoriebeladen seien), um damit der Eigenart der „Geisteswissenschaft“ (im Sinne STEINERS) Platz zu schaffen. Das sieht nach einer schieblich-friedlichen Revierteilung aus: Wo die normalen Wissenschaften etwas über Mensch und Welt aussagen, wird ihnen recht gegeben; aber es gibt noch eine weitergehende Erkenntnis des „Ganzen“. Geht man indes zu den inhaltlich bestimmten Aussagen über, dann bemerkt man, daß sie von genau den Sachverhalten handeln, die auch sonst in der Psychologie und Soziologie, der Physiologie, der Geschichte und Nationalökonomie behandelt werden. Und dann ist es auch mit dem Frieden vorbei, der im großen proklamiert worden ist. Ob es um das kindliche Wachstum oder um Schlaf und Traum, um Stoffwechsel oder Lautbildung im Kehlkopf, um Körperbau oder Blutzirkulation geht, STEINER weiß es anders und besser, eben anthroposophisch.

Und nicht anders sieht es aus, wenn man sich spezifisch anthroposophische Thesen vornimmt. Einmal angenommen, die Karma-Lehre von den wiederholten Erdenleben, die durchaus pädagogische Konsequenzen hat (anders als KIERSCH zuzugeste-

hen scheint), sei richtig. Dann bleibt immer noch die Frage, wie STEINER in ganz besonderen Fällen zu ebenso bestimmten Aussagen gelangen konnte. Ebensovienig wie aus der allgemeinen Anerkennung des Kausalprinzips auch nur ein einziges bestimmtes Kausalverhältnis abgeleitet werden kann, folgt aus der Reinkarnationslehre im allgemeinen, welche besonderen Schicksale zum Beispiel GOETHE und SCHILLER vor ihrem hiesigen Erdenleben durchgemacht haben. In seinen Bemerkungen zur seherischen Erkenntnis vermag STEINER bestenfalls zu zeigen, daß „höhere“ Erkenntnis möglich sei; aber genau dort, wo er Ergebnisse der angegebenen Art mitteilt, fehlt der Nachweis, wie denn genau sein Verfahren anzuwenden und nachzumachen ist, um zu eben jenen Ergebnissen und nicht zu irgendwelchen anderen zu gelangen. Dieses Manko scheint von KIERSCH als vorläufig und insofern auch als behebbar angesehen zu werden, davon gleich. Für STEINER und für die orthodoxe Anthroposophie (wenn ich so sagen darf) ist da gar kein Manko, weil es eine andere Basis für die seherischen Erkenntnisse STEINERS gibt, und das ist Leben und Wirken STEINERS selbst, seine Biographie. In der Tat kann ich nach wie vor nicht sehen, daß STEINER eine andere Begründung für die Wahrheit der Inhalte seines „Erkenntnis-Erlebens“ gibt als eben dies, daß es *sein* Erleben ist. Deshalb ist bei der Darstellung seines Erkenntnisverfahrens auf die Autobiographie STEINERS zurückgegangen worden; keineswegs außerhalb des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs, wie KIERSCH sagt, sondern an der Stelle, wo STEINER angibt, einen „Lebensumschwung“ erlebt und den Weg zu einer Rationalisierung seiner „ideell-geistigen“ Erkenntnis gefunden zu haben. Auch erfolgt die Auslegung unter der Kautele, daß gerade STEINERS Verfahren, sein Erkennen biographisch zu validieren, sich gegen die Ablösung des Methodischen sperrt: das biographische Zeugnis ist das Siegel auf die Wahrheit der höheren Einsichten. Doch hat diese Ablösung darin ihr Recht, daß ja STEINER programmatisch-allgemein den Anspruch erhebt, mehr als eine individuelle Rechtfertigung, nämlich eine methodisch-allgemeine zu geben.

Daß er sich dazu der Mittel bedient, die er bei seinen Lehrern kennengelernt hat, scheint mir nicht nur plausibel, sondern auch belegbar, auch wenn man immer noch mehr zitieren und anführen kann. Daß STEINER dabei HERBART und die Herbartsschule linear fortgesetzt habe, wird von mir ausdrücklich nicht behauptet, wohl aber dies, daß STEINER sowohl in seinen allgemeinen Auffassungen wie in der Anlage seiner Pädagogik dem herbartianischen Interpretationsschema verbunden ist, innerhalb dessen er dann seine Sonderstellung artikuliert.

Zum Schema gehört, daß STEINER an dem Ergänzungsverhältnis von „Schein“ und „Sein“ (so HERBART), von Vorstellungsleben und Vorstellungsinhalt festhält; zur Umdeutung, daß diese Beziehung über die Evidenz individuellen Erlebens gesichert wird. An die Stelle der Bearbeitung und Exploration von Begriffen bei HERBART tritt bei STEINER das Verfahren der Exposition, er sagt: „Charakterisierung“ von Erlebnisreihen. Dem entspricht in der Pädagogik die Umschaltung vom herbartianischen „Vorstellungsunterricht“ zum Erlebnisunterricht der Waldorfschule. Das Entscheidende ist, daß das Erleben nicht nur eine Quelle, sondern auch die Richtschnur für das Erkennen ist: die biographisch testierte Methode führt jedoch zu keinem Verfahren, nach dem sich nachprüfbare Ergebnisse für alle ergeben.

Was bleibt also, wenn nicht Nachfolge und andächtiges Spurenlesen, wo der Meister schon gegangen ist? Es gibt noch etwas anderes, sagt KIERSCH. Man kann das schon

beschriebene Manko konstruktiv wenden: „(Die Waldorflehrer) bemühen sich darum, das verbreitete populärwissenschaftlich-mythische Bild von der Stellung des Menschen zum Kosmos durch ein rational-reflektiertes zu ersetzen, soweit dafür heute die notwendigen empirischen und philosophischen Grundlagen gegeben sind.“ Unter der bemerkenswerten Voraussetzung, daß „die Pädagogik RUDOLF STEINERS (und damit ja wohl auch die Anthroposophie, K. P.) keine hinreichend gesicherte Theorie hat“, schlägt KIERSCH gewissermaßen eine Entmythologisierung der Anthroposophie und anthroposophischen Pädagogik vor. Daß das mit dem Anspruch STEINERS und seiner treueren Anhänger vereinbar ist, vermag ich nicht zu sehen. Offenbar soll das „populärwissenschaftlich-mythische“ Welt- und Menschenbild, das ja niemand anders als STEINER selbst präsentiert hat, nicht verschwinden, sondern rational unterfüttert werden. Das Bild ist eine (autoritative) Vorgabe, die nachträglich auf den Begriff gebracht wird, um das zu rechtfertigen, was vorher mehr gefühlt und erlebt worden ist.

Damit bleibt kritisches Denken in der Botmäßigkeit vorgängiger Offenbarungen. Auch die Forderung von KIERSCH nach einer „behutsamen und weit ausgreifenden hermeneutischen Klärung“ vermag daran nichts zu ändern, solange die empirische und die philosophische Analyse nur zu bestätigen haben, was den Sinn jener Offenbarungsurkunden ausmacht. Keine rationale Kritik vermöchte im Bann eines solchen Vorverständnisses je außer Kraft zu setzen, was vorher schon geglaubt und erlebt worden ist. Das ist mythisch-allzumythisch; denn angesichts des Umstands, daß empirische und auch philosophische Forschung immer nur ein Fragment liefern, greift das ein, was KIERSCH mit dem „Soweit“-Nachsatz angibt: Man kann sich darauf verlassen, daß das wissenschaftliche Forschen an kein Ende gelangt, und zwar deshalb nicht, weil die Kategorie des Ganzen immer nur, wie KANT gezeigt hat, einen regulativen Gebrauch zur Auffindung, nicht aber den konstitutiven Gebrauch zum Zwecke inhaltlich bestimmter Erkenntnis erlaubt. Was also herauskommen muß, steht schon vorher fest: das schlechthin unersetzbare Weltbild STEINERS. So gesehen liegt in dem scheinbaren Zugeständnis, sich auf die normalen Wissenschaften einzulassen, zugleich durch die Form, in der das geschieht, eine Strategie der Immunisierung eben jenes „populärwissenschaftlich-mythischen“ Welt- und Menschenbilds, das der Praxis der Waldorfpädagogik vorausliegt.

Das schließt indes nicht aus, daß bei dem Bemühen, das Offenbarungswissen in der angegebenen Weise zu ersetzen, Funde und Einsichten möglich werden, die auch denen zugute kommen, die dem Weltbild STEINERS nicht zu folgen vermögen. Insofern käme es auf die Praxis der Rationalisierung der Anthroposophie an, gewissermaßen auf eine Waldorfpädagogik ohne die Ikone STEINER.

Meine Vermutung ist, daß dann mehr als die „hagiographische Langeweile anthroposophischer Selbstdarstellungen“ zur Disposition steht. Kritische Rationalität begnügt sich nicht damit, nur den vorgetanen Bildern nachzuarbeiten und sie sinngerecht zu ersetzen; sie zerstört auch ihren Nimbus und damit jenes Bewußtsein unerschütterlicher Gewißheit, dem sie sich zuerst verdanken.

JOHANNES KIERSCH

Zur Replik Klaus Pranges

Mit den beiden vorangehenden Beiträgen sind zwei unterschiedliche Positionen der gegenwärtigen STEINER-Forschung im großen und ganzen klar gekennzeichnet. Detailliertere Auseinandersetzungen gehören nicht hierher. Lediglich für zwei untergeordnete Punkte möchte ich mir erlauben, die mir freundlich eingeräumte Möglichkeit eines Schlußwortes in Anspruch zu nehmen. Erstens: Entgegen PRANGES Vermutung bin ich keineswegs der Meinung, daß STEINERS Anthroposophie als Erkenntnisverfahren und Lehrsystem theoretisch nicht hinreichend gesichert sei. Ich behaupte das – in der Erwartung, von manchen meiner anthroposophischen Freunde dafür getadelt zu werden – ausdrücklich nur von STEINERS Pädagogik. Diese bedarf in vielen Einzelheiten einer genaueren anthropologischen und erziehungstheoretischen Begründung. Zweitens: Mit meiner Nebenbemerkung über das „verbreitete populärwissenschaftlich-mythische Bild von der Stellung des Menschen zum Kosmos“ meine ich nicht etwa die Ausdrucksformen STEINERS und der Anthroposophie, sondern die der popularisierten positivistischen Naturwissenschaft. Ein Beispiel: Jeder glaubt heute zu wissen, was kosmologisch mit dem Bild vom „Urknall“ gemeint ist. Nur der Fachmann überschaut, welche hochgradig riskanten und problematischen Gedankenbrücken die zugrundeliegenden astrophysikalischen Beobachtungen mit diesem Bild verbinden. Nur er kann das anschauliche „Modell“, die leicht zu erfassende sinnliche Form, in die er seine esoterischen Einsichten zum Zweck der Verständigung mit dem Laien gekleidet hat, zuverlässig relativieren. Für diesen Laien bleibt die sinnliche Ausdrucksform eine Offenbarung unerreichbarer höherer Weisheit, aber doch maßgebend für sein Weltbild und im Leben anwendbar, und insofern ein „Mythos“. STEINERS erkenntniskritisch fundierte „goetheanistische“ Naturwissenschaft und mit ihr die Pädagogik der Waldorfschule arbeitet durch ihre „Philosophie über den Menschen“ an einer besonnenen Rationalisierung solcher reduktionistischen Mythenbildungen. (Zum Mythos vom „Urknall“ vgl. z. B. die Untersuchung des polnischen Astrophysikers KONRAD RUDNICKI: *Die Sekunde der Kosmologen*. Frankfurt a./M. 1982.) Zu einer „Entmythologisierung“ der Anthroposophie hingegen sehe ich keinen Anlaß.

Abstract

A controversy on Rudolf Steiner's educational theory

KLAUS PRANGE's critical study of RUDOLF STEINER's educational theory, published in 1985 (*Erziehung zur Anthroposophie*. Heilbrunn 1985) is being made the subject of a dispute which centers in the scientific status of anthroposophical anthropology and on the possible consequences of its application to educational practice. In his study, KLAUS PRANGE had criticized RUDOLF STEINER's theory of knowledge and his hermetic view of the world and of mankind. JOHANNES KIERSCH, on the other hand, argues in favor of RUDOLF STEINER's concept and repudiates KLAUS PRANGE's criticism, which he considers to be unfounded and dogmatic. KLAUS PRANGE, in turn, retraces the logic of his argumentation and expresses his doubt concerning the flexibility of anthroposophical pedagogics with regard to the integration of results yielded by critical rationalistic research.

Anschriften der Autoren:

Johannes Kiersch, Annener Berg 15, 5810 Witten/Ruhr

Prof. Dr. Klaus Prange, Universität Bayreuth, Kulturwiss. Fakultät, Geschwister-Scholl-Platz 3, 8580 Bayreuth